

Trastorno Específico del Lenguaje y Trastorno del Espectro Autista: similitudes y diferencias en el discurso narrativo

Víctor Manuel Acosta Rodríguez¹, Gustavo Mario Ramírez Santana, Atteneri Delgado Cruz, Yermína Nayarit Del Valle Hernández

Recibido 14 de mayo de 2021 / Primera revisión 19 de julio de 2021 / Aceptado 10 de septiembre de 2021

Resumen. La producción de narraciones es una destreza compleja que implica habilidades lingüísticas, sociales y cognitivas. El objetivo de este trabajo ha sido realizar un análisis comparativo de la narrativa en alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo y Trastorno Específico de Lenguaje. Veinte niños con Trastorno del Espectro del Autismo, veinte niños con Trastorno Específico de Lenguaje y un grupo de control de veinte niños con desarrollo típico participaron en esta investigación. Para el análisis narrativo, la tarea utilizada fue la historia “Rana, ¿dónde estás?”. La producción de recursos cohesivos fue menor en el grupo Trastorno del Espectro del Autismo. Por otro lado, los errores de omisión y las sustituciones gramaticales fueron más frecuentes en el grupo Trastorno Específico de Lenguaje. En consecuencia, la intervención debe ser diferente para los dos grupos, priorizando la mejora de los recursos de coherencia global y cohesión en el Trastorno del Espectro del Autismo y el trabajo sobre los errores gramaticales funcionales en el Trastorno Específico de Lenguaje.

Palabras clave: trastorno del espectro del autismo, trastorno específico del lenguaje, narrativa, cohesión, gramática.

[en] Specific Language Impairment and Autism Spectrum Disorder: similarities and differences in narrative discourse

Abstract. Storytelling is a complex skill that involves linguistic, social, and cognitive skills. The objective of this work has been to carry out a comparative analysis of the narrative in children with Autism Spectrum Disorder and children with Specific Language Impairment. Twenty children with Autism Spectrum Disorder, twenty children with Specific Language Impairment and a control group of twenty children with typical development participated in this research. For the narrative analysis, the task used was the story *Frog, where are you?* The production of cohesive resources was lower in the Autism Spectrum Disorder group. On the other hand, errors of omission and grammatical substitutions were more frequent in the Specific Language Impairment group. Consequently, intervention must be different for the two groups, giving priority to improve cohesive and global coherence resources in Autism Spectrum Disorder and to decrease functional grammatical errors in Specific Language Impairment.

Keywords: Autism spectrum disorder, Specific language impairment, Narrative, Cohesion, Grammar.

Sumario: Introducción. Método. Resultados. Discusión. Conclusiones. Referencias.

Cómo citar: Acosta Rodríguez, V. M., Ramírez Santana, G. M., Delgado Cruz, A., Yermína Del Valle Hernández, N. (2022). Trastorno Específico del Lenguaje y Trastorno del Espectro Autista: similitudes y diferencias en el discurso narrativo. *Revista de Investigación en Logopedia* 12(1), e76069. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.76069>

Introducción

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) se caracteriza por la presencia de problemas severos en la adquisición y desarrollo del lenguaje que no tienen su origen en déficits de naturaleza neurológica, sensorial, intelectual o emocional (Leonard, 2014). El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) se define en el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), como un trastorno del neurodesarrollo que suele identificarse en los primeros años del desarrollo y que perdura a lo largo de todo el ciclo vital. Se distingue esencialmente por la manifestación de dificultades en la comunicación e interacción social y por comportamientos e intereses restringidos y repetitivos. Las habilidades estructurales del lenguaje, entre las que cabría citar las fonológicas, las léxico-semánticas y las gramaticales, varían de manera significativa en personas con TEA (Brignell et al., 2018); sin embargo, el uso social del lenguaje o la pragmática se considera como un trastorno.

¹ Facultad de Psicología y Logopedia. Universidad de La Laguna. España. vacosta@ull.edu.es

Esta investigación se realizó dentro del Proyecto nº EDU2017-84193-R subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

En algunos casos, se han descubierto similitudes en las características estructurales del lenguaje de TEA y TEL (Ramírez et al., 2019; Williams et al., 2008). Con todo, estos hallazgos se han encontrado a menudo en contextos simples de producción (requieren una o dos oraciones). Suele ser menos habitual que la evaluación de las habilidades lingüísticas se realice en contextos de producción más complejos, como los que requiere el discurso narrativo, donde la explicación de una historia se extiende más allá de un par de oraciones, y los personajes realizan acciones en un tiempo y espacio específicos.

Muchos estudios han utilizado las habilidades narrativas como marco para la construcción de perfiles lingüísticos en TEA y TEL. En el caso de las personas con TEA, se han identificado dificultades tanto para producir como para comprender narraciones (Capps et al., 2000; Eigsti et al., 2011) y más concretamente para organizar su estructura formal, establecer relaciones causales y temporales (Kuijper et al., 2017), concretar las ideas principales y organizar la información de forma coherente y cohesionada (Diehl et al., 2006; Gillam et al., 2015; King, et al., 2014).

Algunos autores señalan también problemas gramaticales en las personas con TEA, además de incluir información inapropiada, no precisar el tema central y malinterpretar los eventos de la historia. Por ejemplo, Capps et al., (2000), usando el cuento “Rana, ¿dónde estás?” (Mayer, 1969), encontraron que las personas con TEA tenían narraciones más cortas con una producción gramatical menos compleja y ausencia de relaciones de causalidad. Sin embargo, en otros trabajos se establece que las personas con TEA pueden producir historias con una longitud similar a la de sus pares con desarrollo típico, sugiriéndose la presencia de una producción gramatical intacta, esto es, la ausencia de errores gramaticales (Tager-Flusberg, 2001).

Finalmente, se han encontrado déficits en las personas con TEA, en la coherencia global y aspectos relacionados con el contenido de las narraciones y en el manejo de los estados mentales de los personajes. En particular, se llama la atención sobre los problemas para secuenciar la cadena de eventos principales que representan las ideas centrales de la historia. Además, las limitaciones para establecer relaciones temporales y causales están muy conectadas con su incapacidad para realizar inferencias (Loveland & Tunali, 1993; Norbury & Bishop, 2003).

Por otra parte, el alumnado con TEL tiene importantes limitaciones en la producción de narraciones. Suelen ser frecuentes los problemas en la configuración de la estructura formal contingencia que termina por afectar a la ordenación secuencial del relato, al reconocimiento de sus personajes y a su organización episódica. Como resultado se provoca una generación de historias más cortas y menos complejas, especialmente cuando se las compara con el alumnado con un desarrollo típico del lenguaje (Pavez et al., 2008). Además, muestran una menor diversidad léxica (Greenhalgh & Strong, 2001), así como un escaso número de oraciones compuestas y una mayor cantidad de errores gramaticales. De esta forma, investigaciones como las de Coloma et al., (2014, 2016), Jackson-Maldonado et al. (2013) y Del Valle et al., (2018a) han puesto de manifiesto que el alumnado con TEL usa un mayor número de oraciones agramaticales cometiendo además un número más elevado de errores sintácticos y morfológicos que el alumnado con desarrollo típico.

No obstante, cuando se confrontan estos grupos clínicos, hay una discusión importante sobre sus posibles diferencias y similitudes, sin que se alcance un grado apreciable de acuerdo. En este sentido, tal y como nos recuerdan Colozzo et al. (2015) y Norbury et al. (2014), los resultados de los estudios realizados están lejos de ser claros, entre otras cosas por la enorme variabilidad de las muestras clínicas, aunque parecen converger en destacar más similitudes que diferencias entre los dos trastornos.

Con este panorama, y dado el escaso número de trabajos existentes en hablantes del castellano, nos ha parecido oportuno confeccionar el presente estudio. El objetivo fundamental ha sido profundizar en las diferencias y similitudes de los niños con TEL, TEA y desarrollo típico, especialmente en la agramaticalidad y en el empleo de marcadores de cohesión.

Método

Participantes

En este estudio, participaron 60 niños, escolarizados en centros educativos de la Isla de Tenerife (Islas Canarias, España). Fueron divididos en tres grupos: (1) un grupo de niños con TEL; (2) un grupo de niños con TEA; y (3) un grupo control con desarrollo típico (GC). En la tabla 1 pueden verse los estadísticos descriptivos de la muestra. El subtest Matrices del Test de inteligencia K-BIT fue usado para evaluar el CI no verbal (Kaufman & Kaufman, 2000).

Tabla 1. Descriptivos de los grupos en edad y cociente intelectual no verbal.

Grupos	n	Género		Edad			CI No verbal		
		Varón	Mujer	Min	Max	M	DT	M	DT
TEL	20	13	7	7,4	11,5	9,1	1,5	100,4	7,3
TEA	20	14	6	7,0	11,2	9,5	1,1	98,5	7,3
GC	20	13	7	7,1	11,4	8,6	1,3	104,5	6,9

Nota: TEL = Grupo de niños con TEL. TEA = Grupo de niños con TEA. GC = Grupo de niños con desarrollo típico.

Dos de los grupos fueron seleccionados mediante muestreo de conveniencia, puesto que todo el alumnado elegido debe tener unas condiciones concretas. Por esta razón, para el grupo de niños con TEL se llevó a cabo una criba inicial en todos los colegios de la Isla de Tenerife, en colaboración con los Equipos Directivos y los de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Se requirió a los EOEP la remisión de todo el alumnado con posibles características de TEL. Es decir, que manifestaran problemas en la comprensión o la expresión del lenguaje, en uno o en varios de sus componentes, especialmente en la morfosintaxis y en la semántica o que, finalmente, presentaran varios años con dificultades de lenguaje aún no resueltas. Se remitieron un total de 65 alumnos, con un CI superior a 85, a los que se les administró un protocolo exhaustivo de evaluación del lenguaje. Para el diagnóstico de los participantes, utilizamos un indicador derivado de los tres índices principales del CELF-4 (Semel et al., 2006), con una puntuación compuesta por debajo de 77,5 (-1,5 dt) obtenida para al menos uno de ellos. Además, se aplicaron como medidas complementarias el Test de vocabulario Peabody (Dunn et al., 2006) y las subpruebas de Asociación Auditiva y Asociación Visual del ITPA (Kirk et al., 2005). La administración del protocolo de evaluación nos permitió seleccionar una muestra constituida por 20 alumnos con diagnóstico de TEL. Los 34 alumnos restantes fueron excluidos por no cumplir los criterios diagnósticos el TEL y 11 niños por no completar las pruebas, debido a sus faltas reiteradas o a su escasa colaboración.

El alumnado con TEA ha sido diagnosticado a partir de las puntuaciones obtenidas en el ADOS-2 (Lord, & Rutter, 2012). Se trata de una prueba de evaluación semiestructurada y estandarizada de la interacción social, la comunicación, el juego y el uso imaginativo de materiales para personas sospechosas de tener TEA. El diagnóstico de TEA fue establecido por un psiquiatra con experiencia en la evaluación de esta población, perteneciente a la asociación local de padres de personas con autismo de Tenerife (APANATE). Es preciso resaltar que se trata de alumnado diagnosticado con TEA pero que ha desarrollado su lenguaje y, en consecuencia, se encuentran en una posición más alta del espectro. Se estaría hablando de autismo de alto funcionamiento que, a pesar de tener adquirido el lenguaje oral, muestran dificultades lingüísticas.

La selección del alumnado para el grupo control se realizó mediante un muestreo por juicio, escogiéndose entre los compañeros de colegio y aula del alumnado con TEL, con el fin de homogeneizar la muestra. De este modo se eliminaron variables como el contexto escolar, el profesorado, la metodología o el grupo de iguales. Este grupo estuvo compuesto por alumnado con un desarrollo normalizado o típico, sin problemas de lenguaje y con una escolarización dentro de los parámetros habituales. Se les administró el mismo protocolo exhaustivo de evaluación del lenguaje señalado anteriormente, mostrando una puntuación compuesta en el CELF-4 dentro de los parámetros normales (100-122.5).

La muestra definitiva estuvo formada por 60 alumnos de diferente procedencia social, tanto de colegios públicos como concertados, así como de zona rural y urbana.

Procedimiento

El cumplimiento de las normas éticas también fue evaluado positivamente por el Comité de Ética de la Universidad. Además, se solicitó a los tutores legales que autorizaran la participación del menor en el estudio mediante la firma del correspondiente consentimiento informado.

Con todos los participantes se han llevado a cabo tres tareas fundamentales: la obtención de los corpus orales, su transcripción y, por último, un análisis minucioso.

Elicitación de los corpus

En primer lugar, la forma de elicitación para obtener los corpus de lenguaje que se ha utilizado ha sido el reconto. Para ello se ha empleado el cuento “Rana, ¿dónde estás?” (Mayer, 1969) usado con gran frecuencia en este tipo de estudios (Strömquist & Verhoeven, 2004). Se trata de un cuento álbum donde la imagen hará la función de la palabra. Está formado por 24 escenas, en las que se narran pictóricamente las peripecias vividas por un niño llamado Lucas y su perro, durante la búsqueda de una rana que tiene como mascota. Ésta se escapa y los episodios se suceden en torno a su búsqueda. En el cuento se evidencian las categorías estructurales de presentación, episodio y final. El contenido de la historia entraña acontecimientos donde los personajes se enfrentan a diferentes obstáculos que resuelven al final. Abundan las escenas temporal y causalmente vinculadas, así como situaciones narrativas con obstáculos que son solventados por los actores. Además, el lector se puede sentir identificado con el protagonista, porque sus características se asemejan a las de la edad infantil. Es un cuento ampliamente utilizado en la investigación del desarrollo narrativo oral (Manhardt & Rescorla, 2002; Petersen et al., 2008) tanto en niños con desarrollo típico del lenguaje como en poblaciones con trastornos del neurodesarrollo. El proceso que se ha llevado a cabo da comienzo entregando al niño el cuento para que se familiarice con el material y extraiga algunas de sus ideas centrales. Las instrucciones dadas por los evaluadores fueron las siguientes: ‘He aquí un libro. Este libro cuenta la historia de un niño [señalar la imagen en la portada], un perro [señalar] y una rana [señalar]. En primer lugar, quiero que mires todas las láminas’. A continuación, el evaluador le relata el cuento y finalmente se le pide al niño que lo recuente apoyándose de la secuencia de imágenes del libro (Bustos & Crespo, 2014).

Se decidió finalmente mantener el libro como apoyo visual en el momento del recontado. La razón reside en que tanto los niños con TEL como los diagnosticados con TEA presentan dificultades en las tareas narrativas. Y el recontado le supone establecer relaciones verbales atendiendo a los personajes y también a la secuencia de los acontecimientos prefijada por el relato. Además, la conservación de la ilustración permite reducir al mínimo las demandas de memoria de trabajo y maximizar la oportunidad de centrarse en la representación inequívoca de los personajes y de los eventos.

Transcripción

El relato del niño fue grabado en un audio digital. Posteriormente, se transcribió cada grabación y se procedió a la categorización siguiendo las orientaciones del método SALT (Miller, et al., 2012). Para dotar las transcripciones de una mayor fiabilidad, cada corpus fue transcrito por dos de las evaluadoras, obteniéndose un índice de Kappa elevado ($\kappa = .934$).

Análisis de la agramaticalidad

Los corpus fueron segmentados en unidades de análisis, más concretamente en estructuras oracionales simples y complejas. Las estructuras oracionales simples son secuencias que poseen un predicado verbal (una sola cláusula) o nominal que resultan sintácticamente independientes. Las oraciones complejas por su parte, son unidades policláusulas debido a la presencia de más de una cláusula.

Los errores morfológicos pueden incluir errores de concordancia entre el determinante y el sintagma nominal (p.e., *La (el) perro salió corriendo*); concordancia sujeto-verbo (p.e., *Lucas y el perro corrió (corrieron) por el bosque*); y concordancia entre la forma verbal y el tiempo (p.e., *Lucas fue al bosque para buscó (buscar) a la rana*).

Los errores sintácticos, por su parte, se clasifican generalmente como omisiones, sustituciones y adiciones (Jackson-Maldonado et al., 2013). Las omisiones incluyen las que afectan al verbo (p.e., *La rana Ø (fue) al bosque*), al auxiliar (p.e., *El perro Ø (estaba) ladrando a un panal de abejas*), al determinante (p.e., *Lucas y Ø (el) perro están durmiendo*), al pronombre clítico (p.e., *Lucas miró en el agujero. Salió un topo y Ø (lo) mordió*), al adverbio (p.e., *El niño miró Ø (detrás) el tronco*), a la palabra función tal como una conjunción (p.e., *El niño se agarró de las ramas Ø (pero) no eran ramas*) o una preposición (p.e., *Ellos la buscaron Ø (en) el tronco*).

Las sustituciones más significativas afectan a la forma nominal (p.e., *Lucas se durmió con el perro. Por la mañana Juan no la vio*), al adverbio (p.e., *Lucas miró en el agujero después (mientras) el perro estaba ladrando*), a la palabra función tal como una conjunción (p.e., *El niño se agarró de las ramas y (pero) no eran ramas*) o una preposición (p.e., *Ellos la buscaron por (detrás) del tronco*). Finalmente, las adiciones más frecuentes conciernen al pronombre (p.e., *El niño la encontró él*), al adverbio (p.e., *Cuando el perro se cayó y Lucas se enfadó*), y a la palabra función tal como una conjunción (p.e., *Y el niño estaba mirando la rana*) o una preposición (p.e., *Lucas ve con el bote vacío*).

Análisis de la cohesión

Se analizaron diversos mecanismos de correferencia que dotan al texto de cohesión, y que se concretan en las elipsis, las anáforas lexicales y las pronominales.

Respecto de la elipsis, existen diferentes contemplaciones de este recurso, pero parece darse un consenso ante el hecho de entenderla como un mecanismo de economía lingüística, es decir, se trata de supresiones en la frase u oración de una o más palabras, sin alterar su significado y que quedan sobreentendidas por el receptor (Serra et al., 2002). Supondrá, por tanto, la omisión de ciertas palabras repetidas que nos llevan a fijarnos en la morfología del verbo para reconocer al sujeto, únicamente en número. Ejemplo: *Lucas fue al bosque a buscar a la rana. Ø (Lucas) la buscó en un agujero de un árbol*.

Se consideran errores en la generación de elipsis aquellos casos de elipsis ambiguas. Éstas se producen cuando no se puede identificar claramente al sujeto de la acción (Del Valle et al., 2018b). En estos casos se aprecia un uso deficiente del recurso cohesivo que puede deberse a una sobreestimación de los conocimientos del receptor o a un error más en un plano sintáctico. Por lo tanto, se deduce que no se da una relación consistente entre el conjunto precedente y el uso del recurso. Ejemplo: *Lucas y el perro se fueron al bosque a buscar a la rana. Luego Ø miró en un agujero del suelo. ¿Quién miró en el agujero, Lucas o el perro?*

También se estudiaron en las muestras otras formas de mecanismos de cohesión, como las anáforas lexicales y pronominales. Siguiendo a Gallardo (2007), las lexicales son unidades léxicas alternativas para una misma realidad que mantienen un continuo homogéneo de significado. Ejemplo: *Había una vez un niño llamado Lucas*.

La pronominalización surgirá cuando se utilizan elementos fóricos para sustituir a un elemento lexical, más concretamente, mediremos la sustitución de sustantivos que hayan sido explicitados con anterioridad. Sólo computaremos los elementos que tengan un valor endofórico, lo que nos remite, en el caso de los pronombres personales, a los de la tercera persona (Gallardo, 2007). Estos elementos ejercen un papel relevante y a la vez complejo porque son elementos fonológicamente muy simples o de baja sustancia fonética y suponen cierta complejidad en la búsqueda de su referente (Leonard, 2014). Ejemplo: *La rana se escapó de la casa. Lucas y el perro la fueron a buscar al bosque*.

Se valora el principio de correferencia (Serra et al., 2002), según el cual todo elemento referencial debe tener un antecedente. Se establece que se da un error correferencial cuando haya presencia de elementos fóricos sin referente explicitado con anterioridad. Estos autores razonan que los reflexivos y los recíprocos tienen su antecedente dentro de la misma oración de la que forman parte, los pronominales tienen su antecedente fuera de la oración a la que pertenecen. Véase los siguientes ejemplos:

Ejemplo: Lucas se despertó por la mañana.

Ejemplo: Lucas lo despertó por la mañana.

En la primera oración el reflexivo “se” es correferente de Lucas, sujeto presente en la misma oración, mientras que el clítico “lo” es distinto a Lucas; en otras palabras, el sintagma Lucas no es un antecedente posible para ese pronombre, por tanto, posee un antecedente que ya ha aparecido en el discurso.

Análisis de datos

En primer lugar, se examinó la normalidad de las variables utilizadas en el diseño antes de comenzar a realizar los análisis del estudio. Además, se realizaron dos análisis de varianza (ANOVAs) para verificar que no existieran diferencias significativas entre los tres grupos en las variables edad y CI. Finalmente, los resultados se analizaron mediante un ANOVA univariado para cada variable dependiente estudiada (Agramaticalidad y Cohesión). Como paso preliminar para todos los ANOVA realizados, se determinó la homogeneidad de las varianzas mediante la prueba de Levene. En los contrastes que presentaron heterogeneidad se utilizó la prueba robusta de Welch. Los contrastes ortogonales se realizaron como *comparaciones post-hoc* en aquellas evaluaciones que mostraron diferencias significativas, para identificar qué grupos mostraron estas diferencias. Se utilizó la η^2 generalizada como indicador del tamaño del efecto, tanto para los efectos principales como para los efectos simples de los ANOVA. Un η^2 alrededor de .01 se considera un efecto pequeño, un η^2 alrededor de .06 indica un efecto medio y un η^2 mayor que .14 es un efecto grande. Todos los análisis se realizaron con el programa SPSS v26.

Resultados

En primer lugar, se verificó con la prueba de Kolmogorov-Smirnov la normalidad de las variables edad ($z = ,08$; $df = 60$; $p = ,174$) y del CI no verbal ($z = ,10$; $df = 60$; $p = ,200$). Además, se realizó un ANOVA univariado para la edad ($F(2;57) = 2,5$; $p = ,092$; $\eta^2 = ,08$) y otro para el CI no verbal ($F(2;57) = 3,1$; $p = ,055$; $\eta^2 = ,10$). Ambos confirmaron que no hubo diferencias significativas entre los grupos.

Agramaticalidad

Se realizó un ANOVA con las puntuaciones de los grupos para cada una de las variables dependientes de agramaticalidad total (Tabla 2). Se comprueba que todas las variables muestran un efecto principal significativo, con tamaños del efecto grandes.

Tabla 2. Efectos principales en agramaticalidad.

Agramaticalidad	TEL		TEA		GC		ANOVA ($df = 2,57$)	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i> ^a	η^2
Omisiones	4,0	3,1	0,6	1,2	1,6	1,6	13,7***	,33
Sustituciones	0,9	1,2	0,1	0,2	0,3	0,4	7,1**	,20
Adiciones	0,6	0,8	0,1	0,2	0,5	0,7	4,7*	,14
Errores morfológicos	1,2	1,0	2,4	1,9	0,5	0,7	10,1***	,26
Oraciones complejas	1,6	2,0	0,1	0,5	1,4	1,0	10,0***	,26
Oraciones simples	6,1	0,1	0,1	1,8	1,8	2,0	35,8***	,56

Notas: TEL = Grupo de niños con TEL. TEA = Grupo de niños con TEA. GC = Grupo de niños con desarrollo típico. * $p \leq ,05$. *** $p \leq ,001$. ^a F de Welch.

En la Tabla 3 se comprueba que no existen diferencias significativas entre los grupos TEA y de control en la producción de *Omisiones*, *Sustituciones* y *Oraciones simples*, mientras que la producción del grupo TEL es estadísticamente mayor que la de los otros dos grupos en estas tres variables.

Tabla 3. Contrastes ortogonales en agramaticalidad.

Agramaticalidad	TEL vs TEA		TEL vs GC		TEA vs GC	
	<i>F</i>	η^2	<i>F</i>	η^2	<i>F</i>	η^2
Omisiones	26,5***	,32	10,2**	,15	2,0	,04
Sustituciones	14,1***	,20	5,0*	,08	1,7	,03
Adiciones	7,7**	,12	0,1	,00	5,9*	,10
Errores morfológicos	6,1*	,10	2,0	,04	20,0***	,26
Oraciones complejas	15,1***	,21	0,1	,00	12,9***	,18
Oraciones simples	63,9***	,52	23,2***	,29	2,4	,04

Notas: TEL = Grupo de niños con TEL. TEA = Grupo de niños con TEA. GC = Grupo de niños con desarrollo típico. * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$.

Por otro lado, se observa que no existen diferencias significativas entre los grupos TEL y de control en la producción de *Adiciones*, *Errores morfológicos* y *Oraciones complejas*. Con todo, para el grupo TEA la producción de *Adiciones* y *Oraciones complejas* fue estadísticamente menor que la de los otros dos grupos, mientras que fue mayor en el caso de los *Errores morfológicos*.

Cohesión

El siguiente conjunto de análisis se calculó con las puntuaciones obtenidas para cada una de las variables dependientes de Cohesión, como se discutió en la sección anterior. En la Tabla 4 se puede ver una descripción detallada de los resultados.

Se verifica que las dos variables de *Elipsis* y las *Anáforas pronominales totales* y las *Anáforas lexicales* muestran un efecto principal significativo, con tamaños del efecto grandes. Por su parte, la variable *Anáforas pronominales errores* no muestra diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 4. Efectos principales en los mecanismos de cohesión.

Cohesión	TEL		TEA		GC		ANOVA (<i>df</i> = 2,57)	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i> ^a	η^2
Elipsis Total	5,7	4,5	0,0	0,1	9,7	3,6	46,3***	.62
Ambiguas	2,0	1,7	2,2	2,7	0,2	0,5	6,6***	.19
Anáfora pronominal Total	3,2	3,1	0,0	0,2	4,7	2,4	24,9***	.47
Errores	3,6	3,3	2,8	2,5	1,7	0,9	2,6	.09
Anáfora lexical	14,2	8,9	6,2	4,3	16,2	4,5	13,5***	.33

Notas: TEL = Grupo de niños con TEL. TEA = Grupo de niños con TEA. GC = Grupo de niños con desarrollo típico. *** $p \leq ,001$. ^a *F* de Welch.

En la Tabla 5 se comprueba que la *producción total de Elipsis* es mayor en el grupo de control, mostrando el grupo TEA una producción casi nula. Por su parte, la *producción de Elipsis ambigua* es similar en los grupos TEL y TEA, evidenciando el grupo de control una producción estadísticamente menor a ambos grupos. Por último, se observa que tanto para las *Anáforas pronominales totales* como para las *Anáforas lexicales* no existen diferencias significativas entre los grupos TEL y de control, mientras que la producción del grupo TEA es estadísticamente menor que la de los otros dos grupos.

Tabla 5. Contrastes ortogonales para los mecanismos de Cohesión.

Cohesión	TEL vs TEA		TEL vs GC		TEA vs GC	
	<i>F</i>	η^2	<i>F</i>	η^2	<i>F</i>	η^2
Elipsis Total	14,1***	,20	6,4*	,10	42,6***	,60
Ambiguas	0,1	,00	8,2**	,12	5,6**	,15
Anáfora pronominal Total	13,4***	,19	2,8	,05	37,8***	,46
Anáfora léxical	12,9***	,18	0,5	,01	23,3***	,29

Notas: TEL = Grupo de niños con TEL. TEA = Grupo de niños con TEA. GC = Grupo de niños con desarrollo típico. * $p \leq .05$. *** $p \leq .001$.

Discusión

El presente estudio explora algunas diferencias y similitudes en las habilidades narrativas, especialmente en la agramaticalidad y en el empleo de marcadores de cohesión, de alumnado con TEL, TEA y desarrollo típico. La producción narrativa de los dos primeros grupos obtuvo peores resultados en muchas de las dimensiones examinadas al confrontarlos con el grupo con desarrollo típico. En consecuencia, las comparaciones de mayor interés incluyen a ambos grupos clínicos.

Con respecto a las medidas de agramaticalidad, los resultados de nuestro estudio estiman la presencia de una menor complejidad sintáctica en las personas con TEA, mientras que las personas con TEL destacan por el número de errores funcionales que cometen, especialmente en forma de omisiones y sustituciones. De manera más pormenorizada el alumnado con TEA posee una producción narrativa con una reducida cantidad de oraciones complejas, lo que indica una menor diversidad narrativa en términos de unidades sintácticas complejas. La explicación habría que buscarla en una posible heterogeneidad, de las personas con TEA, relacionadas con aspectos estructurales del lenguaje (Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001; Ramírez et al., 2019). Además, algunas investigaciones previas ya han informado de un desempeño significativamente peor en indicadores como la longitud media de los enunciados o en el número de oraciones complejas, en esta población. Con ello sus problemas se situarían en la longitud estructural que se traduciría en una formulación sintáctica siempre inferior a la esperable para su edad cronológica (Capps et al., 2000; Losh & Capps, 2003; Norbury & Bishop, 2003). En segundo lugar, es el grupo TEL el que presenta una mayor presencia de errores gramaticales, especialmente dificultades sintácticas funcionales en forma de omisiones y sustituciones. Es decir, manifiestan limitaciones para aplicar los procedimientos funcionales, con elementos pre y post modificadores, para completar los núcleos de la frase dejándola preparada para su articulación (Del Valle et al., 2018b); mientras que en las personas con TEA se produce una mayor cantidad de errores morfológicos, especialmente cuando tienen que establecer relaciones de concordancia en una misma oración o entre oraciones. Aunque se trata de un componente que debe ser más estudiado, autoras como Norbury y Bishop (2003) señalan la aparición de problemas morfológicos en alumnado con TEA entre los 6 y los 10 años.

Estos resultados indican que los aspectos sintácticos y morfológicos deben ser incluidos como un área sustancial tanto para la evaluación como para la intervención en personas con TEA y con TEL. Esta reflexión resulta más certera si se tienen en cuenta las divergencias existentes en la literatura donde se ofrecen resultados contradictorios (Baixauli et al., 2016). En efecto, en algunas ocasiones se ha afirmado que el desarrollo sintáctico y morfológico se encuentra intacto en las personas con TEA (Diehl et al., 2006; Naigles et al., 2011), mientras que en otras se señala una trayectoria alterada en comparación con la población con desarrollo típico (Eigsti et al., 2007). Sin embargo, en el caso de las personas con TEL, las dificultades gramaticales aparecen como una característica constante (Leonard, 2014; Mendoza, 2016).

En cuanto a los resultados obtenidos en los mecanismos de cohesión es el grupo de personas con TEA el que obtiene un peor comportamiento. Concretamente, presentan dificultades en el uso de la elipsis y la anáfora, principalmente, las pronominales, en sintonía con las aportaciones previas de Suh et al. (2014). Todo ello tiene una importancia decisiva para poder interpretar y comprender información más abstracta, es decir, establecer relaciones causales entre los eventos de una historia (Kuijper et al., 2017). Por lo tanto, nuestros resultados confirman los problemas de coherencia local que tiene el alumnado con TEA que, además, podrían tener una repercusión negativa para establecer la unidad temática o coherencia global en su discurso narrativo (Howard et al., 2017). Una explicación a los problemas de cohesión ha sido dada desde los modelos de procesamiento de la información. En esa dirección, la investigación ha sugerido que los niños con TEA tienen un déficit doble. Por un lado, una dificultad manifiesta para integrar partes de información en un todo coherente; por otro, una cierta inmadurez y rigidez para usar los mecanismos de cohesión que les permitan organizar y producir historias bien ligadas (Motttron et al., 2003). Se podría añadir que los problemas en habilidades pragmáticas pueden contribuir a un rendimiento deficitario en el uso de marcadores de cohesión y a otras cuestiones relacionadas con el contenido de las historias (Colozzo et al., 2015).

Limitaciones

Los resultados obtenidos en la presente investigación hay que manejarlos con cierta cautela debido al tamaño de la muestra. Además, la metodología para el diagnóstico del grupo TEA podría mejorarse considerablemente. Con ello, se alcanzarían perfiles diferenciados, lo que permitiría un mayor conocimiento de sus habilidades discursivas. También, hubiese sido deseable un análisis de los diferentes tipos de cláusulas complejas (sustantivas, adjetivas, adverbiales). Finalmente, en el análisis de los errores gramaticales se ha tomado como modelo la gramática normativa, sin atender a la variabilidad de registro coloquial, que permitiría explicar muchas de las construcciones que en el análisis realizado se consideran errores.

Conclusiones

Por último, con este trabajo se ha pretendido elaborar un perfil general de las habilidades narrativas que puede contribuir a la caracterización fenotípica del TEA y del TEL, con el propósito de generar programas de intervención diferenciados, en este contexto lingüístico de máxima dificultad. Se sabe que las habilidades narrativas constituyen un aspecto vulnerable en el lenguaje de ambos trastornos. Los profesionales deben diseñar e implementar programas para mejorar la competencia narrativa, teniendo en cuenta la estrecha relación que guarda con las relaciones sociales y el aprendizaje, en general, y de la lectura en particular.

Referencias

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5ª ed.). American Psychiatric Publishing.
- Baixauli, I., Colomer, C., Roselló, B., & Miranda, A. (2016). Narratives of children with high-functioning autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 234-254. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.09.007>
- Brignell, A., Williams, K., Jachno, K., Prior, M. Reilly, S., & Morgan, A. (2018). Patterns and predictors of language development from 4 to 7 years in verbal children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3282-3295. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3565-2>
- Bustos, A., & Crespo, N. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recuento. *Onomázein*, 30, 111-126.
- Capps, L., Losh, M., & Thurber, C. (2000). The frog ate the bug and made his mouth sad: narrative competence in children with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 193-204. <https://doi.org/10.1023/A:100512691>
- Coloma, C. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1º básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 47(84), 3-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-0934201400010000>.
- Coloma, C., Araya, C., Quesada, C., Pavez, M., & Maggiolo, M. (2016). Grammaticality and complexity of sentences in monolingual Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 30 (9), 649-662. <https://doi.org/10.3109/02699206.2016.1163420>
- Colozzo, P., Morris, H., & Mirenda, P. (2015). Narrative production in children with Autism Spectrum Disorder and Specific Language Impairment. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30(4), 316-332.
- Diehl, J., Bennetto, L., & Young, E. (2006). Story recall and narrative coherence of high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 87-102. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9003-x>
- Del Valle, N., Acosta, V., & Ramírez, G. (2018a). La producción gramatical en el discurso narrativo de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 51(98), 264-284. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342018000300264>
- Del Valle, N., Acosta, V., & Ramírez, G. (2018b). Los problemas de cohesión del discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, 39, 169-187. <https://doi.org/10.7764/onomazein.39.09>
- Dunn, L., Padilla, E., Lugo, D., & Dunn, L. (2006). *PPVT-III Peabody: Test de Vocabulario en Imágenes*. TEA Ediciones.
- Eigsti, I., Bennetto, L., & Dadlani, M. (2007). Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1007-1023. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0239-2>
- Eigsti, I., de Marchena, A., Schuh, J., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681-691. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.09.001>
- Gallardo, B. (2007). *Pragmática para logopedas*. Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Gillam, S., Hartzheim, D., Studenka, B., Simonsmeier, V., & Gillam, R. (2015). Narrative intervention for children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 920-933. <https://doi.org/10.1044/2015-JSLHR-L-14-0295>
- Greenhalgh, K., & Strong, C. (2001). Literate language features in spoken narratives of children with typical language and children with language impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 114-125. [https://doi.org/10.1002/AUR.1845](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/010)</p>
<p>Howard, P., Liversedge, S., & Benson, V. (2017). Processing of co-reference in autism spectrum disorder. <i>Autism Research</i>, Preprint. <a href=)

- Jackson-Maldonado, D., Bárcenas, R., & Alarcón, L. (2013). Variabilidad Morfosintáctica en las narrativas de niños con trastorno específico de lenguaje. En: R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo infantil* (pp. 691-728). El Colegio de México.
- Kaufman, A.S., & Kaufman, N.L. (2000). *Test Breve de Inteligencia, K-BIT*. Pearson.
- King, D., Dockrell, J., & Stuart, M. (2014). Event narratives in 11–14 year olds with autistic spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(5), 522-533. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12025>
- Kirk, S., McCarthy, J., & Kirk, W. (2005). *ITPA, Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas*. TEA Ediciones.
- Kjelgaard, M. & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 16 (2-3), 287-308. <https://doi.org/10.1080/01690960042000058>
- Kuijper, S., Hartman, C., Bogaerds, S., & Hendriks, P. (2017). Narrative production in children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): Similarities and differences. *Journal of Abnormal Psychology*, 126(1), 63-75. <https://doi.org/10.1037/abn0000231>
- Leonard, L. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. MIT Press.
- Lord, C., & Rutter, M. (2012). *Autism Diagnostic Observation Schedule-2nd edition*. Western Psychological Services.
- Losh, M., & Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), 239-251. <https://doi.org/10.1023/A:1024446215446>
- Loveland, K., & Tunali, B. (1993). Narrative language in autism and the theory of mind hypothesis: A wider perspective. In: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other Minds: Perspectives from Autism* (pp. 267-291). Oxford University Press.
- Manhardt, J., & Rescorla, L. (2002). Oral narrative skills of late talkers at ages 8 and 9. *Applied Psycholinguistics*, 23(1), 1-21. <https://doi.org/10.1017/S0142716402000012>
- Mayer, M. (1969). *Rana, ¿dónde estás?* Dial.
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno Específico del Lenguaje. Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Pirámide.
- Miller, J., Andriacchi, H., & Nockerts, A. (2012). Assessing language production using SALT software. SALT Software LLC.
- Mottron, L., Burack, J. A., Iarocci, G., Belleville, S., & Ennis, J. T. (2003). Locally oriented perception with intact global processing among adolescents with high-functioning autism: evidence from multiple paradigms. *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 44(6), 904–913. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00174>
- Naigles, L., Kelty, E., Jaffery, R., & Fein, D. (2011). Abstractness and continuity in the syntactic development of young children with autism. *Autism Research*, 4(6), 422-437. <https://doi.org/10.1002/aur.223>
- Norbury, C., & Bishop, D. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 287-313. <https://doi.org/10.1080/136820310000108133>.
- Norbury, C., Gemmell, T., & Paul, R. (2014). Pragmatics abilities in narrative production: a cross-disorder comparison. *Journal of Child Language*, 41(3), 485-510. <https://doi.org/10.1017/S030500091300007X>
- Pavez, M., Coloma, C., & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Ars Médica.
- Petersen, D., Gillam, S., & Gillam, R. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The index of narrative complexity. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 111-126. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000318933.46925.86>
- Ramírez, G., Acosta, V., & Hernández, S. (2019). A comparative study of language phenotypes in Autism Spectrum Disorder and Specific Language Impairment. *Psicothema*, 31(4), 437-442. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.92>
- Semel, E., Wiig, E., & Secord, W. (2006). *CELF-4 Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4*. Pearson.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., & Aparici, M. (2002). *La adquisición del lenguaje*. Ariel.
- Strömquist, S., & Verhoeven, L. (2004). *Relating events in narrative*. Vol. 2. Psychology Press.
- Suh, J., Eigsti, I., Naigles, L., Barton, M., Kelley, E., & Fein, D. (2014). Narrative performance of optimal outcome children and adolescents with a history of an autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1681-1694. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2042-9>
- Tager-Flusberg, H. (2001). Understanding the language and communicative impairments in autism. In: L. Glidden (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation: Autism* (pp.185-205). Academic Press.
- Williams, D., Botting, N., & Boucher, J. (2008). Language in autism and specific language impairment: Where the links? *Psychological Bulletin*, 134(6), 944-963. <https://doi.org/10.1037/a0013743>